

REFERENCIA: Rodrigo-Segura, F. & Ballester-Roca, J. (2019). La formación lectora y literaria de los futuros maestros mediante la metodología de trabajo por proyectos para el desarrollo de un aprendizaje integrado basado en competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

LA FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA DE LOS FUTUROS MAESTROS MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO POR PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DE UN APRENDIZAJE INTEGRADO BASADO EN COMPETENCIAS

LITERACY AND LITERARY TRAINING IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION THROUGH PROJECT-BASED LEARNING IN A COMPETENCY-BASED MODEL

Francesc Rodrigo-Segura¹

frodrigo@florida-uni.es

Josep Ballester-Roca²

josep.ballester@uv.es

¹Florida Universitària, Catarroja, València (España)

²Facultad de Magisterio. Universitat de València (España)

Resumen:

En este artículo se profundiza en el análisis de la metodología de proyectos de trabajo como una propuesta que permite desarrollar el paradigma de la educación literaria en los estudios superiores, en concreto, en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Se intentará validar esta metodología como una opción pedagógica útil para desarrollar los objetivos que la sociedad actual demanda a la formación literaria de los futuros maestros. Para ello se detallarán las características esenciales de lo que debe ser su formación, se describirá la aplicación concreta de esta modalidad de aprendizaje mediante la descripción de la experiencia: "Diseño de rincones y talleres de creación literaria en Infantil y Primaria" realizado en 2º curso. Y, finalmente, se presentarán los resultados obtenidos del análisis de los instrumentos cualitativos y cuantitativos utilizados para evaluarla.

Palabras clave: Educación literaria; Aprendizaje basado en Proyectos (ABP); Proyectos de Educación Literaria; Enseñanza Superior; Formación del profesorado.

Abstract:

This article delves into the analysis of the methodology of work projects as a proposal that allows the development of the paradigm of literary training in higher education, specifically in the Degree of Teaching. An attempt will be made to validate this methodology as a useful pedagogical option to develop the objectives that today's society demands from the literary

* Este trabajo se enmarca en las aportaciones del grupo ELCiS (Educació lectora, literària, lingüística, cultura i societat/Reading Literacy, Literary and Linguistic Education, Culture and Society) de la Universidad de València. Referència GIUV2018-439.

training of future teachers. In order to do this, the essential characteristics of what their training should be will be detailed. The concrete application of this learning modality will be described through the description of the experience: "Design of corners and workshops of literary creation in Childhood and Primary Education" carried out in the 2nd year. Finally, the results obtained from the analysis of the qualitative and quantitative tools used to evaluate it will be presented.

Keywords: Literary education; Project-Based Learning (PBL); Didactic Projects for Literary Education; Higher education; Teacher training.

1. Introducción

La enseñanza universitaria, en general, y los estudios de grado en Maestro/a de Educación y Primaria, en concreto, se enfrentan al reto de responder satisfactoriamente a las demandas de la sociedad actual. Y, en este sentido, resulta necesario favorecer un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar propuestas capaces de enlazar la reflexión teórica con la práctica. Además, se precisa desarrollar las competencias profesionales para conseguir un aprendizaje pertinente (Morin, 1990) ajustado a la vivencia y la realidad próxima de los estudiantes. Y, para conseguirlo, es necesario convertir al estudiante en el protagonista del proceso de aprendizaje, lo cual implica cambiar el rol tradicional del docente, de detentador del saber a dinamizador de procesos de aprendizaje. Por otra parte, se constata la conveniencia de diseñar prácticas que potencien la innovación en las aulas y el aprendizaje significativo. Para ello se ha de favorecer la integración de las materias para poder abordar una misma temática desde diferentes disciplinas que interactúan y superar la tradicional separación de los saberes, mediante el trabajo colaborativo tanto de los docentes como de los discentes. Por último, se debe potenciar la relación de la universidad con el entorno más próximo y establecer vínculos con el mundo laboral para ofrecer experiencias de aprendizaje útiles que permitan a los estudiantes descubrir su futuro profesional.

Para responder a estas demandas Florida Universitària² –centro adscrito a la Universidad de Valencia- ha desarrollado un modelo educativo propio basado en la enseñanza por competencias profesionales a través de la realización de Proyectos Integrados anuales que unen el aprendizaje cooperativo de los estudiantes con el trabajo colaborativo del profesorado de las diversas materias. En el caso concreto de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, el proyecto integrado de segundo curso se titula “Diversidad y Recursos educativos” y en su desarrollo se trabajan las competencias de trabajo en equipo, innovación y creatividad, comunicación oral y escrita y dominio de las TICs.

Se parte de un concepto de diversidad amplio y multidimensional (funcional, cultural, de género, familiar, etc.) y del propósito de formar a profesionales que desarrollen la competencia de saber atender a la diversidad desde una óptica inclusiva. Puesto que los proyectos deben enmarcarse en el paradigma de la escuela inclusiva como modelo educativo que promueve la igualdad de oportunidades y el enriquecimiento social y cultural. Su finalidad es la creación de un producto que incluya los recursos, las actividades y los materiales generados desde las asignaturas, a partir del análisis de un contexto real concreto – un aula de un centro educativo-. Es en el marco de este proyecto global en el que se integra la experiencia “Diseño de rincones y talleres para la creación literaria” realizada desde las asignaturas de Formación Literaria.

² Para profundizar en el modelo educativo de Florida Universitària, se puede consultar el artículo de Rodrigo, F., Molines, S., & Gómez, C. B. (2019). Proyectos educativos integrados para el aprendizaje competencial de los maestros, en los grados superiores de educación. Análisis de una experiencia y primeros resultados de aprendizaje. *Publicaciones*, 49(1), 63–78, (2019). doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9853.

2. Fundamentación teórica

A continuación se analizarán las pautas generales de la formación literaria de los futuros docentes. Se parte de la premisa inicial planteada por Ballester (2015, 169-170) que el objetivo primordial de la enseñanza de la literatura es común a todos los niveles educativos y consiste en contribuir a la formación de la personalidad del individuo y en adquirir una profunda competencia lectora, literaria y comunicativa. Además, se ha de tener en cuenta que el desarrollo práctico de esta competencia implica la consecución de habilidades comunicativas relacionadas con actividades como la comprensión lectora, la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de los estudiantes para analizar e interpretar textos y la capacidad de disfrutar y el placer que provocan las obras y con la producción de textos con una finalidad estética. Pero estos objetivos únicamente se pueden conseguir si las actividades de formación literaria se desarrollan en el marco epistemológico de los estudios pragmáticos y semiológicos sobre el funcionamiento del texto literario y en el marco de las investigaciones de las teorías de la recepción, tal y como subraya Sánchez Corral (2003).

A esta premisa inicial, cabe añadir que la formación de los docentes debe contemplar tres aspectos básicos (Ballester, 2015): considerar la adecuación de su preparación pedagógica general al campo específico de la literatura, revisar críticamente las programaciones educativas y buscar el modelo de formación más conveniente para que, en el aula, se pueda enseñar literatura en función de unos objetivos concretos.

Afortunadamente, para concretar estos aspectos, contamos con un paradigma teórico ya establecido: el modelo de la educación literaria y con numerosas reflexiones sobre su aplicación en la formación de los futuros y futuras maestras, que permiten establecer cuatro objetivos básicos (Mendoza, 1998, 2004; Ballester 1999, 2007, 2015; Colomer, 2002; Cerrillo, 1990, 2007 y Ballester e Ibarra, 2013, 2016):

1. Dar las claves de acceso, mediante el lenguaje, a la expresión de la experiencia humana, ya que ésta es una de las vías que el niño tiene de comprensión del mundo y de anexión de toda experiencia y sensibilidades personales.
2. Conocer el medio y la tradición cultural; aspecto especialmente relevante en la coyuntura histórica actual, pues, contribuye, desde la escuela, al proceso de identificación cultural colectiva que vive la sociedad.
3. Hacer que el conocimiento del registro literario de la lengua revierta en la capacidad expresiva de los niños y jóvenes.
4. Plantear la lectura como comprensión de unos códigos artísticos convencionales y, respecto al conocimiento de la naturaleza específica de la obra literaria, se tiene que educar en el placer estético.

El desarrollo de este modelo conlleva diversas implicaciones didácticas: en primer lugar, atender a la especificidad del tratamiento didáctico de la literatura con el fin de dotar a los estudiantes de las competencias, habilidades y estrategias de recepción necesarias para obtener el goce de la lectura. En segundo lugar, se debe prestar atención a los procesos de desarrollo de habilidades receptoras para potenciar la participación del alumnado en la construcción de su competencia literaria y al reconocimiento de los usos y de las funciones estéticas en el discurso literario. Un tercer aspecto es priorizar las habilidades de observación, análisis y valoración de las producciones surgidas del uso literario del sistema de la lengua. En cuarto lugar, la recurrencia continuada a la lectura de las obras en la medida que contribuyen a la formación receptora y a la educación estética. Y, por último, el modelo requiere del uso metodologías participativas que integren procedimientos y actividades variadas para favorecer los objetivos formativos de la recepción literaria. Además, en el caso concreto de la formación de los futuros maestros, el

aspecto metodológico resulta un factor esencial para garantizar su adecuada capacitación y, por eso, la metodología debe aunar una combinación compleja de conocimientos, habilidades, técnicas y valores que tengan en cuenta la práctica reflexiva, los trabajos colaborativos y los proyectos que permiten comprender las situaciones escolares, evaluar su significado y decidir cómo afrontarlas. (Díaz-Plaja y Prats, 2013, 23).

3. Marco metodológico

Como hemos visto, el modelo educativo de Florida Universitària tiene como característica esencial que se basa en el desarrollo de las competencias profesionales mediante la realización de proyectos anuales en los cuáles se integran todas las materias de cada curso de los grados y aúna el trabajo cooperativo de los estudiantes con la coordinación necesaria del equipo docente de cada curso de los grados.

Recordemos que la utilización de la metodología de aprendizaje por proyectos (ABP) cuenta ya con una amplia trayectoria en el ámbito universitario. Así, según Lourdes Galeana (2014) puede contemplarse desde enfoques diferentes: como método de instrucción, como estrategia de aprendizaje o como estrategia de trabajo. Sin embargo, sea cual fuere el enfoque elegido, se caracteriza porque en ella un grupo de profesorado y estudiantes realizan trabajos en equipo sobre temas relacionados con la realidad, previamente pactados o propuestos en función de sus intereses. En estas páginas nos centraremos en su aplicación como una estrategia de enseñanza aplicada en las aulas universitarias. Pero, en el caso concreto que presentamos, cabe destacar que los temas son elegidos –como ya se ha señalado– en función del desarrollo competencial de los estudiantes, es decir, en relación con las competencias comunes de las titulaciones de grado universitario establecidas en el modelo educativo de Florida Universitària y de las competencias específicas de las materias de cada titulación (Infantil o Primaria).

Sobre la aplicación del APB en el ámbito universitario se cuenta con las aportaciones de: Moursund (1999); Vázquez Vargas, Barrabates y Vega (2000); LaCueva (1998); López y Lacueva, (2007) y Galeana (2014). De estas contribuciones destacan las investigaciones de David Moursund (2002), defensor de su uso curricular en el ámbito universitario y que ha descrito las características de este modelo de aprendizaje. A grandes rasgos, explica que los proyectos implican la necesidad de formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas, disciplinas y profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales.

Cabe recordar que este modelo hunde sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores, tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el aprendizaje previo. Y entiende el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos.

La elección de la metodología del trabajo por proyectos en el ámbito universitario responde a los planteamientos pedagógicos más actuales, que se podrían resumir en el cambio del paradigma educativo tradicional en base a cinco aspectos que esta propuesta metodológica incorpora. El primer aspecto es el cambio en los roles asignados a los estudiantes y al profesorado en la enseñanza: los estudiantes aprenden a partir de los conocimientos que ya poseen y se responsabilizan de su aprendizaje, en un proceso de autonomización. Mientras que el profesor o profesora es orientador/a, o asesor/a; que propone y favorece aprendizajes significativos. (Maciel y Esquibel, 2009). El segundo aspecto es que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo (Morin, 1999) y de la Pedagogía Colectiva (Deleuze y Guattari, 1997,

2001), que requieren del modelado de nuevas experiencias de aula orientadas al entrelazamiento de conocimientos y vivencias que permiten trascender el espacio disciplinar y así el conocimiento se elabora simultáneamente desde la multiplicidad de perspectivas que se entrelazan en el aula para dar respuesta a la nueva Racionalidad Compleja, que es dialógica y que opta por la transdisciplinariedad.

Un tercer aspecto es *el aprendizaje rizomático* (Deleuze y Guattari, 2003) que hace posible entrelazar aprendizajes, conocimientos, experiencias, emociones y vivencias, desde *el Ser, el Hacer, el Conocer y el Convivir*, (Delors, 1996) y que permite la individualización, el intercambio de saberes y favorece la articulación de sistemas educativos abiertos, mediante el entrelazamiento entre el conocimiento, la profesionalización y la vida. La pedagogía colectiva implica múltiples métodos de trabajo según los contextos, se basa en la idea de la práctica colaborativa y de la concepción del aprendizaje como un proceso compartido y comunitario. Otro aspecto a tener en cuenta es que el aprendizaje cooperativo potencia la colaboración, la diversificación de roles, la atención a las inteligencias múltiples y su orientación hacia la atención a la diversidad. Además, se basa en el compromiso ético y civil y contribuye a la mejora de la sociedad (Pujolàs, M.P., 2008 y Puig-Rovira, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C; Palos, J., 2006). Todos estos aspectos están presentes en la experiencia que desarrollamos en este artículo.

A continuación, se profundizará en la aplicación de la metodología de proyectos en el área concreta de la enseñanza de la literatura. Se parte del hecho ya explicado que la articulación del paradigma de la educación literaria planteó una renovación metodológica que ha permitido superar la tradicional organización cronológica de los contenidos del área de literatura. Recordemos que este modelo empezó a experimentarse a los inicios de los años noventa, cuando se formuló el modelo de Secuencia Didáctica (S.D.) (Camps, 1994) cuya base era la adquisición de conocimientos lingüísticos y/o literarios y el desarrollo de prácticas discursivas en el marco de un proyecto de trabajo compartido y llevado a cabo por un colectivo de aprendices, con la intención de promover la reflexión consciente sobre los procesos de hacer y aprender. Desde entonces, los proyectos literarios se han postulado como una forma de programación que se ajustaba al objetivo final de desarrollar la competencia lingüística y literaria de los estudiantes de distintos niveles educativos.

Una de las autoras que ha reflexionado profundamente sobre esta cuestión ha sido Ana María Margallo (2005, 2012a, 2012b) que explica que los proyectos literarios proponen la creación de un producto –un cuento, un recital poético, una dramatización, etc.–, la elaboración del cual requiere del aprendizaje de determinados conocimientos literarios, tales como: las convenciones del género al que pertenece el cuento, los recursos de recitación adecuados para transmitir los matices del poema o los mecanismos de transformación de un texto narrativo en otro teatral, en los casos anteriores. Además, Margallo ha determinado los efectos que la realización de los proyectos supone en la renovación metodológica necesaria para convertir el desarrollo de la competencia literaria en el centro de la programación. Estos efectos son dos: el primero es que la articulación de los proyectos en torno a una tarea, incide en el carácter participativo y funcional de la propuesta, puesto que la necesidad de crear un producto discursivo exige la implicación del aprendiz y, al mismo tiempo, se reproduce una situación de uso inspirada en las prácticas sociales de la lectura y la escritura, contribuyendo esto a dotar de funcionalidad a los aprendizajes. Y, en segundo lugar, apunta la relación significativa que se establece entre la tarea a realizar y los aprendizajes literarios necesarios para llevarla a cabo. Se crea un contexto que multiplica las oportunidades de leer y escribir de forma interrelacionada y exige la movilización de los aprendizajes necesarios para dar sentido a las actividades de lectura y escritura. Por otra parte, la inserción de los contenidos de aprendizaje en un itinerario necesario para la elaboración del producto final imprime intencionalidad al aprendizaje literario,

en contraste con la atomización característica de otros modelos de enseñanza. Y, por eso, concluye:

En resumen, esta nueva forma de enseñar literatura convierte la lectura de textos literarios en una actividad significativa para el alumno, condición imprescindible para avanzar en una formación literaria que aspira a desarrollar habilidades interpretativas en el discente que tiene que incorporar a un hábito lector progresivamente consolidado. (Margallo, 2012a, 141).

Veintisiete años después del inicio de su experimentación se puede considerar que el modelo de secuencia didáctica de lengua y literatura constituye una propuesta válida para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, afirmación que se constata a partir de la revisión de la bibliografía sobre el tema, en la cual se reafirma la vigencia y la importancia de esta metodología en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Así lo hacen autores como: Guasch y Ribas, (2012, 5) y Milian (2012, 8-21), que han señalado las siguientes ventajas: la doble finalidad del uso de la lengua en los proyectos (como objeto y como instrumento de aprendizaje). La importancia del aspecto motivacional, dada la significatividad a las tareas basadas en objetivos comunicativos reales y con sentido para los estudiantes. La integración interdependiente de las cuatro habilidades comunicativas en el proyecto, como ocurre en los usos lingüísticos fuera del ámbito escolar. La programación de objetivos de aprendizaje específico que focalizan la atención de docentes y discentes en fenómenos lingüísticos y literarios concretos en el proceso de realización. La importancia de la evaluación formativa, mediante instrumentos de regulación para promover el autocontrol, la metacognición y la reflexión metaliteraria. La participación colaborativa de estudiantes con diversos niveles de conocimientos y habilidades en la realización de las tareas. Y el fomento de las relaciones interdisciplinarias, ya que se combinan los aprendizajes lingüísticos y literarios conjuntamente con el aprendizaje de contenidos de otras materias.

4. Descripción de la experiencia

- Contexto de realización

La propuesta didáctica “Diseño de rincones y talleres para la creación literaria” se ha realizado los últimos cinco cursos en las asignaturas de Formación Literaria de segundo curso de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de Florida Universitaria, enmarcado en Proyecto Integrado “Diversidad y Recursos educativos”.

- Objetivos de la experiencia

1. Ofrecer a los estudiantes de Magisterio modelos y pautas didácticas para poder fomentar de manera sistematizada la creación literaria, a partir de la metodología de rincones o talleres.
2. Realizar una propuesta pedagógica para la producción de los géneros de la literatura infantil y juvenil, conectando los objetivos y las competencias del modelo metodológico de la educación literaria con el marco curricular cada etapa.
3. Desarrollar, de manera integrada, las competencias específicas de las materias de Formación Literaria y las competencias comunes a los grados de maestro/a, mediante la realización de un proyecto que implica el trabajo cooperativo y el diseño de una tarea final que de sentido a la secuencia de actividades planteadas.

- Descripción del proyecto

Los estudiantes diseñan rincones o talleres para la creación literaria en segundo ciclo de Educación Infantil y la etapa de Primaria a partir del modelo de la Educación Literaria y de la

metodología de trabajo por proyectos en el aula universitaria. Los rincones o talleres son diseñados por grupos de 5-6 estudiantes que interactúan, de manera cooperativa, en un proyecto común. En su realización se trabajan, de manera integrada, las competencias específicas de las materias y las competencias comunes de los grados de Maestro/a (trabajo en equipo, uso de las TIC, innovación y creatividad). Los estudiantes han de plantear propuestas pedagógicas para la producción de textos de géneros literarios variados, conectando los objetivos y las competencias del modelo metodológico de la educación literaria con el marco curricular de la etapa en la que desarrollarán su experiencia profesional. Se parte de una concepción amplia y enriquecedora del hecho literario (géneros tradicionales, géneros de la LIJ, folclore popular infantil³, cómic y el álbum ilustrado, etc.). Las propuestas han de contar con una tarea final que de sentido a la secuencia de actividades y que contemple la difusión y/o la posible publicación de las producciones literarias.

- **Diseño de la propuesta de trabajo**

A continuación figura el guion de trabajo que se les ofrece a los equipos que participan en el proyecto:

Tabla 1 Guion de la memoria del proyecto

Memoria escrita del proyecto
1.- Título del taller. Etapa. Curso.
2.- Justificación de la metodología de rincones y talleres. (A partir de la bibliografía).
3.- Selección y justificación de los objetivos:
a) Del modelo de Educación Literaria
b) Del currículum de Infantil o Primaria
4.- Selección y justificación de los contenidos:
a) Géneros literarios
b) Competencias/habilidades seleccionadas
c) Conceptos/procedimientos/actitudes-valores
5.- Planificación del Taller: descripción de las fases y las actividades.
6.- Evaluación:
a) Criterios e instrumentos de evaluación
c) Resultados de aprendizaje
7.- Conclusiones del grupo:
a) Aportaciones pedagógicas
b) Valoración de la experimentación
8.- Bibliografía

³ La importancia de la literatura popular infantil, en el diseño de los proyectos, es muy grande. Muchos de los proyectos realizados se basaron en sus géneros (adivinanzas, canciones, refranes, aleluyas, etc.). En las *V Jornadas Iberoamericanas de Literatura popular infantil* (Cuenca, 18-20 de octubre 2018) se presentó una comunicación en la cual se presentaban los ejemplos de los proyectos más destacados que tomaban estos géneros como marco de referencia para la creación literaria.

- Evaluación de los proyectos

Los proyectos tienen un valor del 25% de la nota final de la materia y se evalúan mediante los siguientes instrumentos de evaluación.

Tabla 2. Instrumentos de evaluación.

Instrumentos 25% nota final de la materia	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Memoria escrita del proyecto: 60%</i>. Evaluación realizada por el coordinador en base a los criterios de evaluación de la rúbrica de la memoria escrita. - <i>Presentación oral del proyecto: 10%</i>. Evaluación del coordinador y, al menos dos profesores del grupo, en base a los criterios de la rúbrica de la comunicación oral. - <i>Defensa Oral Individual: 10%</i>. Preguntas individuales a los miembros del equipo sobre el proyecto y valoración de la exposición individual en base a la rúbrica de comunicación oral. - <i>Evaluación Individual del Proceso: 15%</i>. Evaluación realizada por el profesorado a partir de todas las evidencias recogidas en el desarrollo del proyecto (asistencia a las clases, reflexiones individuales, coevaluación de las exposiciones, etc.). - <i>Coevaluación de las exposiciones: 5%</i>. Individualmente, se valoran las exposiciones de los grupos a partir de una ficha.
---	--

- Resultados

Tabla 3 Ejemplos de proyectos realizados en el grado de Educación Infantil

Educación Infantil	Géneros Literarios	Tarea final
Jugamos con Kandinsky	Géneros: poemas y dramatizaciones. Cuento con imágenes. Caligramas y dibujos. A partir de cuadros del autor, se realizan diversas producciones literarias.	Exposición de los cuadros junto a las producciones.
Un invierno literario	Rincón de creatividad literaria a partir de géneros del folklore popular (refranes, adivinanzas, canciones y cuentos) sobre el invierno.	Mural con las producciones.
Descubrimos la literatura con Rodari	Cuentos y poemas. A partir de la técnicas creativas de <i>La gramática de la fantasía</i>	Mural colectivo.
La mar marina y marinera	Discurso poético. Géneros del folklore popular: canciones y adivinanzas. Elementos lingüísticos; repeticiones, juegos de palabras construcción de adivinanzas y comparaciones. Dados creativos.	Creación del ambiente del mar en la clase. Decoración con elementos marinos y exposición de los trabajos del alumnado.

Tabla 4. Ejemplos de proyectos realizados en el grado de Educación Primaria.

Educación Primaria	Géneros Literarios	Tarea final
Las aucas (aleluyas) locas	Géneros: aleluya (narrativo y retórico). Educación artística: dibujo de las viñetas. Actividades: escuchar canciones, leer poemas, elaboración de adivinanzas. Escribir los pareados de cada viñeta.	Exposición de los trabajos, mural gigante, publicación en la web.
Artistas del comic	Versiones en comic de cuentos de diversos países o de las historias creadas por el alumnado a partir de las técnicas de Rodari.	Feria del comic. Exposiciones de los trabajos.
Taller de poesía urbana	Creación de poemas sobre la ciudad. Estrofas tradicionales, poemas dialogados, poesía visual, caligramas, etc.	Cuaderno poético. De cada grupo. Publicación en el blog del centro. Exposición de poesía visual.
La magia de leer y escribir todo el año	Cada mes se trabaja un género literario, mediante la lectura de obras recomendadas acompañadas de una actividad creativa. Creación de poemas, relatos breves, comics, etc.	Elaboración de un calendario poético. Edición del libro colectivo.



Imagen 1: Diseñando la presentación del taller de creatividad en la página web. (Trabajo conjunto de los estudiantes de Magisterio y del CFGS de Informática).



Imagen 2: Realización del taller de una aula de educación primaria.

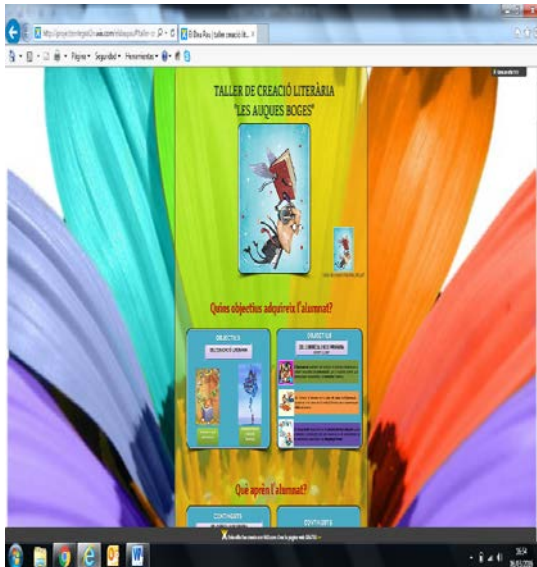


Imagen 3: Taller de Creación Literaria en Primaria. Imagen 4: Rincón de creatividad en Infantil

5. Análisis de los resultados

Para revisar y valorar, de manera continuada, el funcionamiento de los proyectos y poder establecer propuestas de mejora se han utilizado los siguientes instrumentos de análisis:

a) Cualitativos:

- Informe final del proyecto global (memoria escrita, y registro audiovisual de la exposición oral ante un tribunal de profesores). Producción grupal.
- Informe de evaluación de la asignatura. Incluye preguntas para la valoración cualitativa del proyecto y las conclusiones.
- Preguntas sobre el proyecto en los controles finales de las asignaturas donde se ha realizado.

b) Cuantitativos:

- Encuesta de valoración del proyecto. Se exponen los resultados de tres grupos: el primero del curso 2015-2016 y los otros dos del curso 2018-2019.
- Resultados académicos de los grupos analizados.

5.1. Análisis de las muestras cualitativas

Para poder obtener resultados significativos de la implementación de esta metodología, se han seleccionado, como categorías de análisis, las relacionadas con los aprendizajes realizados y con la evaluación del proyecto, ya que consideramos que éstas ofrecen una visión más completa de las valoraciones de los estudiantes. Como muestras relevantes, se han analizado las conclusiones grupales de tres memorias y se ha realizado un análisis de diez valoraciones individuales.

Tabla 5 Análisis de las memorias de los proyectos de creación literaria.

MEMORIA PROYECTO 1 "Un món de versos"	MEMORIA PROYECTO 2 "Laternatura"	MEMORIA PROYECTO 3 "Racó Literari"
CATEGORÍA 3: APRENDIZAJES ESPECÍFICOS (LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS)		
Hemos aprendido la importancia de la LIJ (del folklore popular y de la poesía) en la etapa de infantil.	Hemos aprendido la importancia que la LIJ tiene ya desde la infancia para crear buenos hábitos lectores.	Ha sido una buena ocasión para conocer y trabar más géneros literarios (no solo el cuento). Es necesario revisar el canon para introducir nuevos géneros (comic, etc...). Destacamos la importancia de trabajar la creatividad ya desde infantil.
CATEGORÍA 4: APRENDIZAJES COMPETENCIALES Y TRANSVERSALES		
Hemos aprendido a planificar actividades de formación literaria mediante la metodología del trabajo por rincones. Hemos aprendido a desarrollar el modelo de educación literaria en infantil. Y a diseñar rincones que promueven la creación literaria.	Hemos aprendido recursos didácticos para trabajar la iniciación a la lectura y la escritura literaria con los más pequeños. También hemos diseñado muchas actividades sobre géneros variados (cuento, álbum ilustrado, poesía). Hemos llevado a cabo algunas técnicas de Rodari de <i>La gramática de la fantasía</i> .	Hemos aprendido la metodología de rincones o ambientes de aprendizaje. Y hemos desarrollado el nuestro para trabajar los géneros del folklore (adivinanzas, refranes y canciones). Hemos desarrollado nuestras competencias de trabajo en equipo e innovación.
CATEGORÍA 8: EVALUACIÓN		
Valoración positiva del proyecto, la finalidad estaba clara y su utilidad para el futuro es muy grande.	El proyecto nos ha parecido muy interesante, las técnicas de Rodari, la metodología de rincones y las propuestas metodológicas de la educación literaria tienen una gran utilidad para nuestro futuro.	Proyecto de gran utilidad para poder acercar la literatura a los niños y niñas y potenciar la imaginación dentro y fuera del aula.

A continuación, hemos seleccionado los aspectos más relevantes de la lectura de los informes individuales.

Análisis valoraciones individuales del proyecto
ASPECTOS POSITIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Ha cambiado nuestra visión de la literatura y de cómo romper con la forma tradicional de enseñar la literatura y plantear nuevas propuestas en el aula que fomenten la creatividad. - He aprendido de manera práctica y vivencial a diseñar un rincón literario en grupo.

- Ha sido una forma mucho más práctica de trabajar en el aula, además el profesor nos ha dado bastante tiempo para desarrollar el proyecto.
- Autonomía y participación activa para crear nuevas propias actividades y seleccionar los géneros literarios a trabajar en el aula. Hemos tenido libertad para tomar decisiones bajo el consejo del profesor. Además hemos participado en la evaluación valorando las exposiciones de los otros grupos.
- Creía que enseñar literatura sería muy aburrido pero he aprendido muchas técnicas y recursos interesantes y creativos.
- Aconsejaría mantenerlo en otros cursos porque considero que se aprende mucho más investigando en un proyecto que mediante clases teóricas.
- Muy útil para el futuro docente. Ha cambiado la manera de entender la literatura, se debe trabajar de manera vivencial, mediante las actividades en los rincones donde se trabajen todos los géneros.
- También destacaría la importancia que tiene disponer de un buen rincón o una biblioteca de aula con muchos libros de géneros diversos. Hemos aprendido a cómo dinamizarla.

ASPECTOS A MEJORAR

Aspectos a mejorar: (señalados por algunos alumnos, no todos).

- Ha sido un trabajo muy largo y costoso de realizar.
- Algunos apartados del trabajo, al principio, no quedaban claros (por ejemplo, cómo seleccionar los contenidos del currículum de infantil para integrarlos en nuestro proyecto).
- Nos ha costado diseñar actividades originales, ya que no sabíamos cómo plantearlas.
- Nos ha faltado tiempo para realizar el trabajo ya que la memoria tenía muchos apartados.

5.2. Análisis muestra cuantitativa

Resultados de la encuestas de valoración del rincón o taller de creación literaria.

ENCUESTA VALORACIÓN DEL PROYECTO DEL RINCÓN O TALLER DE CREACIÓN LITERARIA	Curso 2015/16 Grupo 2º A GEI 27 encuestas	Curso 2018/19 Grupo 2º A GEI 26 encuestas	Curso 2018/19 Grupo 2º B GEI 26 encuestas
1.- En la Ficha del Proyecto aparecen de manera clara los objetivos, la metodología, los criterios e instrumentos de evaluación.	3,4	4,1	4,6
2.- Se ha explicado con detenimiento las fases del proyecto y las actividades a realizar.	3,3	3,6	4,2
3.- Se ha dispuesto de los recursos y materiales suficientes para realizar el trabajo.	3,7	3,7	4,6
4.- La combinación entre teoría y práctica ha sido la adecuada.	3,6	4,1	3,8
5.- La finalidad y la naturaleza del proyecto estaban claras.	3,8	3,8	4,4
6.- El proyecto se tiene relación con los objetivos de la asignatura y con el modelo de Educación Literaria que se propone.	4,0	4,3	4,7

7.- Con la realización del proyecto se ha podido ampliar la competencia oral y escrita en catalán	3,8	4,5	4,3
8.- Se ha evolucionado positivamente en la capacidad de trabajo en equipo.	4,0	4,3	4,2
9.-Se ha profundizado en el dominio de las TIC.	3,5	4,3	4,0
10.- Mediante el proyecto se ha desarrollado la competencia de creatividad e innovación.	4,0	4,0	4,5
11.- Se han aprendido aspectos metodológicos relacionados con la metodología del trabajo por rincones o talleres.	3,9	3,9	4,2
12.- Ha habido una buena coordinación de los equipos por parte del profesorado.	4,0	4,1	4,2
13.- El profesorado supervisa el trabajo individual y de los grupos en el aula.	3,6	4,1	4,2
14.- Se atendido correctamente a las dudas individuales o del grupo en clase o en horario de atención.	3,6	4,1	4,3
15.- Se ha podido participar y tomar decisiones de manera autónoma en la realización proyecto.	3,8	3,8	4,5
16.- Las actividades realizadas en clase, a lo largo del cuatrimestre, han sido útiles para la realización del proyecto.	3,6	3,8	4,2
17.- Los criterios de evaluación estaban claros y han sido adecuados.	3,7	4,0	4,3
18.- Se ha podido participar la evaluación del proyecto.	4,1	4,4	4,6
19.- Considero que el proyecto de creación literaria ha sido útil para mi futuro como maestra/o de infantil/primaria.	4,0	4,2	4,6
20.- Mantendría el mismo proyecto para el próximo curso.	4,1	4,2	4,8

5.3. Valoración resultados de la encuesta

Prácticamente, todos los ítems de la encuesta obtienen calificaciones positivas, destacando sobre todo el carácter práctico del proyecto, su utilidad futura y la valoración positiva de los aprendizajes competenciales que conlleva. Los aspectos a mejorar tienen que ver con la demanda de más tiempo para la realización de los proyectos y con la mejora de la atención a las dudas o problemas que puedan surgir en su realización. Aspectos que, tal y como se explicará en el apartado siguiente, se tuvieron en cuenta en la programación del proyecto en cursos sucesivos.

RESULTADOS ACADÉMICOS (1ª CONVOCATORIA)

Asignatura	Tasa de éxito (%Aprobados) (>80% dos conv.)	Valoración Global (Encuesta evaluación satisfacción docente) (>7,5)
CURSO 2015/2016		
-Formación literaria 2º A GEI	77,5%	6,9
-Formación literaria 2º B G.E.I.	94,2%	8,7
-Formación Literaria para maestros 2º A GEP	75,6%	8,9
-Formación Literaria para maestros 2º B GEP	80%	9,5
CURSO 2017/2018		
- Formación Literaria en el aula de infantil 2º A GEI	68,5%	8,1
- Formación Literaria en el aula de infantil 2º GEI	81,25%	7,7
-Formación Literaria para maestros 2º A GEP	89,4%	8,4
-Formación Literaria para maestros 2º B GEP	75%	9,5

Como se puede comprobar, los resultados académicos de los grupos en los que se ha llevado a cabo la experiencia son, en general, buenos con una tasa de éxito académico muy elevada y unos resultados en las encuestas de muy satisfactorios (excepto en el primer grupo). Datos que permiten corroborar el buen funcionamiento de la experiencia.

6. Conclusiones

A partir de los resultados y de las valoraciones obtenidas, se puede afirmar que la metodología de proyectos de literatura –junto con otras alternativas similares–, se convierte en una propuesta atractiva y eficaz a desarrollar en las aulas universitarias por diversas razones: en primer lugar, en estas experiencias, el estudiante se convierte en el protagonista principal del hecho literario. Y, en segundo lugar, se ha generado un aprendizaje verdaderamente competencial, integrando aprendizajes diversos: los específicos de las materias de formación literaria (técnicas y recursos para la animación literaria, estrategias de creación literaria), aprendizajes lingüísticos y textuales (variada producción textual), las competencias transversales de los grados de educación (dominio de las TIC, trabajo en equipo, creatividad e innovación) y los didácticos (aprendizaje y experimentación de la propia metodología ABP).

Desde el punto de vista concreto de la enseñanza literaria, en esta experiencia se pueden comprobar las ventajas de la metodología de los proyectos de lengua y literatura, formuladas en el apartado de metodología, y así se constata la doble finalidad del uso de la lengua en estas experiencias, los estudiantes han tenido la literatura (en concreto, los géneros literarios y la creatividad literaria como objeto de aprendizaje) y, al mismo tiempo, la lengua ha sido

instrumento de aprendizaje esencial (memoria escrita, presentación oral del proyecto, producciones escritas, etc.). La importancia del aspecto motivacional, la significatividad y la utilidad futura de los proyectos son los elementos destacados positivamente por los estudiantes en sus valoraciones. Además se han planteado objetivos didácticos reales (programación y diseño de actividades, experimentación de una metodología, etc.) y se ha fomentado la evaluación formativa, mediante instrumentos que incluyen la coevaluación o evaluación entre iguales y la autoevaluación. Las relaciones interdisciplinarias están presentes en la mayoría de los proyectos, ya que incluyen contenidos específicos de lengua y literatura junto con contenidos de otras áreas (música, ciencias sociales y naturales, expresión artística, etc.) atendiendo a los principios de globalización e integración propios de las etapas de infantil y primaria.

Todo ello conlleva que esta experiencia de proyectos de educación literaria en los grados de Maestro/a en Infantil y Primaria se considere como una propuesta con un alto rendimiento pedagógico puesto que hace posible la integración coherente de tres tipos de contenidos de aprendizaje (conceptos, procedimientos, actitudes/valores) de la competencia literaria del alumnado (Cassany et al., 1993). Los proyectos recogen el trabajo realizado a lo largo de todo un cuatrimestre y son un buen recurso para organizar producciones textuales de una gran variedad discursiva (producciones literarias, académicas, argumentativas o críticas, etc.) que, de manera globalizada, se reúnen en un producto final que permite presentar el trabajo colectivo al resto de compañeros y a la comunidad educativa. Finalmente, cabe destacar la dimensión didáctica de los trabajos realizados, ya que se pedía a los estudiantes la elaboración de actividades a llevar a cabo en las aulas de infantil o primaria, donde ejercerán su futuro profesional, aspecto muy bien valorado por los estudiantes. Todo ello contribuye a realizar un aprendizaje significativo de la literatura, en línea apuntada por Reyzábal y Tenorio (1992, 2004).

Respecto a la carga innovadora de los proyectos en el marco universitario, se puede afirmar que su realización contribuye positivamente a solucionar los retos que se señalaban en la introducción de este trabajo y, así, se considera que facilitan un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante propuestas que enlazan la reflexión teórica con la práctica. Además, los estudiantes han sido protagonistas del aprendizaje, con un alto nivel de autonomía. Por otra parte, también ha cambiado el rol del docente que se ha convertido en un gestor de proyectos y dinamizador de procesos de aprendizaje. Así pues, las prácticas diseñadas pueden considerarse como nuevos dispositivos de enseñanza, en la línea que propone Dolz (2009), para construir secuencias didácticas que mejoren la eficacia en la intervención en el aula. Es decir, los proyectos contribuyen a la creación de dispositivos para el aprendizaje de la lectura, la expresión oral y escrita y, por supuesto, la literatura. Además, en el caso de los estudiantes de magisterio, permiten establecer una relación directa entre los contenidos teóricos y la praxis educativa, al utilizar recursos que mejoran su formación literaria y su preparación didáctica. Como se ha comprobado, los estudiantes experimentan una metodología que, después, podrán usar en sus clases y desarrollando su competencia didáctica, diseñando dispositivos de aprendizaje adaptados a las nuevas exigencias del sistema didáctico de la escuela actual.

La realización de esta experiencia en sucesivas ediciones ha permitido atender a las demandas de mejora surgidas en las primeras valoraciones, y así se han incorporado las siguientes mejoras: se han eliminado tareas no esenciales para reducir la carga de trabajo, se ha incorporado un foro de dudas específicas sobre el proyecto en la plataforma de las asignaturas. Por otra parte, a partir del curso 2018-2019, se decidió otorgar un porcentaje del 30% de la nota final, frente al 25% de la propuesta inicial, a aquellos proyectos que se llevarán a cabo de manera voluntaria en los centros educativos.

Este último aspecto es otro de los elementos que cabe destacar de la experiencia, la vinculación del proyecto de segundo curso con el entorno más próximo ya que algunas de las propuestas se han experimentado en las aulas de centros educativos del entrono mediante convenios o en el

marco del Prácticum II y III (obligatorio en estos grados), de esta manera se han establecido vínculos directos de los estudios universitarios con el futuro profesional de los estudiantes. Además, estas experiencias han servido como temática para la realización de trabajos fin de Grado e, incluso, algunos de ellos han sido presentados en Jornadas de formación del profesorado⁴.



Imágenes 5 y 6: Exposición de proyectos en las Jornadas de Julio de AKOE Escola de Mestres.

Como conclusión final, se pueda afirmar que la metodología de proyectos de educación literaria es una forma de planificación eficaz que responde a los objetivos y a las necesidades que la sociedad actual demanda a la enseñanza literaria. Y que constituye, también, en el ámbito universitario un instrumento válido para la observación y la investigación por parte del profesorado ya que permiten crear nuevos escenarios, dispositivos y prácticas en el aula para entrelazar saberes, integrar conocimientos, desarrollar competencias básicas y específicas y conseguir aprendizaje pertinentes (Morin, 1999), con la intención de contribuir a la innovación didáctica desde la práctica docente, la investigación y la reflexión posterior.

Referencias bibliográficas

- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. València: Universitat de València, 2ª ed. 2007.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruir. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *OCNOS*, 10, 7-26.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro digital. *Revista Chilena de Literatura*, vol. 94, pp. 147-171.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó. 4ª ed. 1998.
- Cerrillo, P. (1990). Literatura Infantil y Universidad. En Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.) *Literatura Infantil*, 11-19, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (2002). La lectura infantil y juvenil. En Millán, J. A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, 263-285. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

⁴ Presentación de los proyectos de "Talleres para la creatividad literaria en infantil y primaria" por parte de dos grupos de estudiantes en el marco de las Jornadas de Verano de AKOE Escola de Mestres, (julio 2014).

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). *Rizoma*. (C. Casillas y V. Navarro, Trads.). México, D. F.: Coyoacán. (Trabajo original de 1994). València: Pre-Textos. (7ª. ed. 2010).
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat dins*. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI, Centre UNESCO Catalunya.
- Díaz-Plaja, A. & Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y textos*, 38, 19-28.
- Dolz, J. (2009): Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. V *SIGET*. UCS: Universidade de Caxias do Sul. Brasil: Caxias do sul.
- Galeana, L. (2014). *Aprendizaje basado en proyectos*. *Revista Digital ceupromed*, México: Universidad de Colima. Diponible en: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Guasch, O. & Ribas, T. (2012). Projectes de treball per a ensenyar i aprendre literatura. *Articles*, 57, 5-7.
- LaCueva, Aurora (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 165-190.
- López, A. M. & Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos una investigación- acción en sexto grado. *Revista de educación*, 342, 553-578.
- Maciel, C. & Esquibel, M. (2009). *Construyendo el Clima Pedagógico*, Montevideo, Uruguay: Mastergraf.
- Margallo, A. M. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Tesis presentada en el Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf>
- Margallo, A. M. (2012a). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 139-156.
- Margallo, A. M. (2012b). La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte, *Articles*, 57, 22-35.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la formación de profesores, *Didáctica. Llengua y literatura*, 10, 233-269.
- Mendoza, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga: Aljibe.
- Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint any després, *Articles*, 57, 8-21.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión. UNESCO. Argentina 1999.
- Moursund, D. G. (1999). *Project Based Learning Using Information Technology*. Ph. D, ISTE Publications
- Moursund, D. G. (2002). *Project Based Learning Using Information Technology*. ISTE Publications.
- Puig-Rovira, J.M.; Batller, R.; Bosch, C; Palos, J., (2006). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67.
- Pujolàs, M.P. (2008). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30. Nº 1. 2012, 89-112.

- Reyzábal, M^a V. & Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid: La Muralla, 4^a ed. 2004.
- Rodrigo, F. (2016) *La formació literària i la metodologia de projectes de treball en batxillerat i en els graus de mestre/a d'Educació Infantil i Primària*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://roderic.uv.es/bitstream/item/59505/TESIS%20FRANCESC%20RODRIGO%20-%20DEFINITIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En Mendoza, A. (coord): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Vázquez Vargas, J; Barrabates Cabrera, M. & Rosel Vega, V. (2000). *Metodología de Aprendizaje basada en problemas*. Perú: Proyecto Uni- Trujillo.